
Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria

Results of an Emotional Education Program in Primary School

GEMMA FILELLA-GUIU

Universitat de Lleida
gfilella@pip.udl.cat

NÚRIA PÉREZ-ESCODA

Universitat de Barcelona

MARÍA-JESÚS AGULLÓ MORERA

Universitat de Lleida

XAVIER ORIOL GRANADO

Universidad Autónoma de Chile

Resumen: En este artículo se presentan los resultados de un programa de educación emocional para niños de educación primaria. Se pretende conocer el impacto del programa en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Se ha utilizado un diseño cuasi-experimental con dos grupos pretest-posttest, con grupo control. Los resultados obtenidos, sobre una muestra de 423 niños/as con edades comprendidas entre los 6 y 12 años, muestran un aumento significativo de las puntuaciones respecto a las competencias emocionales después de la intervención.

Palabras clave: Competencias emocionales; educación primari; emociones; evaluación de programas.

Abstract: This article presents the results of the evaluation of the effectiveness of an emotional education program for elementary school children. It aims to determine the program's impact on the development of the five dimensions of emotional competence: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and life skills and wellbeing (Bisquerra & Pérez, 2007). A quasi-experimental design with two groups pretest-posttest control group was used. The results obtained on a sample of 423 children aged between 6 and 12 old years showed a significant increase in punctuations of emotional competences after the intervention.

Keywords: Emotional competences; elementary school; emotions; program evaluation.

INTRODUCCIÓN

Desde hace poco más de una década, los programas de educación emocional y social han estado presentes en los Estados Unidos y en diferentes países europeos. En EE.UU, la comunidad de profesionales The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) empezó a aplicar programas en las escuelas norteamericanas bajo la premisa de que muchos de los problemas que afectan a la infancia y adolescencia en las escuelas son causados por dificultades a nivel social y emocional (Cohen, 2006). Estos programas pretendían intervenir preventivamente en las escuelas para fomentar el desarrollo de competencias sociales y emocionales desde las primeras edades, favorecer un ambiente positivo y estimulador para el niño y, disminuir con ello, las expulsiones de clase y el índice de agresiones (CASEL, 2003; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zinser, Fredericks, Resnik y Elias, 2003). Actualmente, se cuenta con bastantes estudios científicos sobre los beneficios que aporta la aplicación estos programas, especialmente en EEUU y Gran Bretaña. Algunos de estos estudios evidencian su eficacia aludiendo a la prevención de conflictos en los centros educativos. Concretamente, se han observado mejoras en la conducta prosocial, en la mejora del comportamiento y el bienestar emocional, en la reducción del bullying, y en un mejor manejo de la ira ante situaciones conflictivas (Hallam, 2009; Jones, 2004).

Diekstra (2008) realizó una importante revisión acerca de la eficacia de los programas relacionados con la educación emocional y social en todo el mundo. Los resultados de dicha revisión pusieron de manifiesto que este tipo de programas promovían el desarrollo integral del niño, ayudaban a evitar problemas de desarrollo y promovían el éxito académico. En la misma línea, más recientemente Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) realizaron un metaanálisis de 213 programas de aprendizaje social y emocional donde observaron la existencia de diferencias significativas entre los grupos control y grupos experimentales en las competencias sociales y emocionales, actitudes, comportamiento y rendimiento académico.

En el estado español, son numerosos los expertos que, a la luz de recientes investigaciones, defienden que el desarrollo de las competencias emocionales debería jugar un papel esencial en nuestro sistema educativo (Bisquerra, 2003, 2006; Fernández-Berrocal y Extremera, 2003; Gallardo Vázquez y Gallardo López, 2009; Repetto, Pena y Lozano, 2007; Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila, 2013, entre otros). De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales ponen su énfasis en la interacción entre persona y ambiente y confieren más importancia al aprendizaje; entendiéndose la educación emocional como un proceso de desarrollo de dichas competencias. Este enfoque basado en el desarrollo competencial también se sustenta en estudios internacionales que trabajan en esta línea

(p.ej Saarni, 1999; Slater y Lewis, 2002; Shaffer, 2004). El desarrollo de competencias emocionales, especialmente las capacidades de comprensión y regulación emocional, se consideran predictoras de un mejor afrontamiento ante los sucesos vitales y cotidianos y se relacionan con mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico y con una mejora de las relaciones interpersonales de los alumnos (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000). Los expertos también señalan que la educación emocional deviene una importante estrategia de prevención inespecífica orientada a reforzar las características personales, que pueden actuar como factores preventivos frente a los problemas que afectan a la sociedad en general y a la juventud en particular, por ejemplo consumo de tabaco, alcohol y otras drogas como forma externa de autorregulación (Bisquerra, 2000, 2003, 2009, Pérez-Escoda y Cabero, 2007, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006; Senra, Pérez-González y Manzano 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007). Si nos centramos en la variable género, hay autores (Sánchez Núñez; Fernández Berrocal; Montañés y Latorre; 2008; Durlak et al., 2011) que destacan la existencia de investigaciones contradictorias en relación a las diferencias en el nivel de competencia emocional en función del género. Este tipo de estudios son mucho más escasos y se alude, a menudo, a la importancia de la cultura y la educación.

En los centros escolares es fácil observar los efectos de la falta de competencia emocional en situaciones tales como comportamientos impulsivos, bloqueos a causa del estrés, baja autoestima, preocupación por situaciones familiares conflictivas, rechazo o maltrato entre compañeros, problemas de disciplina en las aulas o dificultades de integración de algunos alumnos en el grupo clase (Altarejos, 2004; Calderón, 2001; Collell y Escudé, 2004; Crary, 1994).

Algunos de los estudios realizados hasta el momento en nuestro país, concluyen que los programas de educación socioemocional constituyen una excelente vía para contribuir a mejorar la capacidad adaptativa de sus receptores y, en consecuencia, optimizar su bienestar, mejorar su autorregulación y capacidad para gestionar los estados de ánimo negativos (Abarca, 2004; Agullo, 2003; Carpena, 2012; López-Cassá, 2013; Obiols, 2005, Soldevila, 2007; Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos, y Llaños, 2005). Estos trabajos corroboran la necesidad de implementar programas educativos e intervenciones en el ámbito escolar que permitan desarrollar las competencias emocionales en el aula. Sin embargo, se han detectado problemas de diseño en muchas de las investigaciones realizadas habitualmente sobre el efecto de estos programas, principalmente: la carencia de un marco teórico sólido, el desarrollo de algunas competencias de forma aislada y la ausencia de grupos control (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009 y Pérez-González, 2008).

La investigación que a continuación se presenta tiene por objeto investigar la eficacia de un programa de educación emocional en la etapa de educación primaria superando las tres dificultades de diseño señaladas: se basa en un modelo teórico sólido (Bisquerra y Pérez, 2007), se desarrolla un grupo amplio de competencias emocionales, y utiliza un grupo experimental y un grupo control para tener evidencia de efectos significativos. Asimismo, se propone también observar si existen diferencias en la competencia emocional entre niños y niñas aportando así mayor evidencia de la variable género.

El programa se estructuró de acuerdo con el marco teórico del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) que contempla cinco bloques de contenidos (Bisquerra y Pérez, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.

Para el desarrollo de cada uno de estos bloques se proponen diversos tipos de actividades (análisis de casos, cuentos, situaciones, *role playing*, discusiones en pequeño grupo, puestas en común, etc.). En el desarrollo de los programas de educación emocional se tiene en consideración los siguientes aspectos: a) son programas contextualizados: la intervención se adapta a cada centro en función del análisis del contexto; b) abiertos a la inclusión de elementos de otros programas en función de las necesidades; flexibles en el sentido de introducir cambios a partir de los resultados de la evaluación sobre el proceso de aplicación; c) participativos: está previsto que en su elaboración intervenga un número importante de profesorado; d) con análisis y reflexión permanente: a través de reuniones periódicas y grupos de discusión con un constante contraste de ideas entre el profesorado y los investigadores externos al centro.

Objetivos

Esta investigación pretende analizar el impacto del programa de educación emocional en el desarrollo de las competencias emocionales, teniendo en cuenta el sexo del alumnado de educación primaria.

METODOLOGÍA

Diseño

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasiexperimental pretest-posttest con grupo control. A parte de la evaluación inicial y final, se ha efectuado una evaluación de proceso en los centros experimentales.

Participantes

La muestra invitada a participar en el estudio está comprendida por 651 alumnos de educación primaria de ocho centros educativos todos ellos públicos de Barcelona y Lleida, 260 en el grupo experimental y los 391 restantes en el grupo control. La muestra no se escogió al azar sino que fueron centros con los que ya existía algún tipo de vinculación previa. A partir de una reunión informativa, fueron los propios centros escolares quienes decidieron formar parte del grupo experimental o bien del grupo control en función de su organización interna. La muestra definitiva, estuvo formada por todos aquellos alumnos que contestaron tanto el pretest como en el postest, quedó constituida por 423 alumnos de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, el 51,3% de los cuales eran varones. La mortalidad experimental fue debida a la no cumplimentación del pretest o postest por causas ajenas a la investigación, sin embargo, la muestra final quedo considerablemente equilibrada contando con 223 alumnos en el grupo experimental y 200 en el grupo control. De los tres centros experimentales dos se ubicaban en Barcelona y uno en Lleida; el grupo control contó con tres centros de Barcelona y dos de Lleida.

Tabla 1. Distribución de la muestra

	CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA			TOTAL
	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO	
GE	25	97	101	223
GC	26	71	103	200
TOTAL	51	168	204	423

Instrumentos

Escala de observación del desarrollo emocional para ciclo inicial

Debido a la carencia de experiencias e instrumentos válidos para ciclo inicial de primaria se construyó una escala de observación *ad hoc*.

La escala de observación del desarrollo emocional de ciclo inicial se aplicó para conocer las competencias emocionales del alumnado a partir de la percepción de su tutor/a. Este instrumento se construyó a partir del marco teórico del GROP antes expuesto y tomando como punto de partida la escala de observación de la competencia emocional de López-Cassá (2007) para educación infantil. La escala está dividida en 5 bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencia de vida y bienestar. Cada bloque

tiene unos indicadores tal como se puede ver en la Tabla 2. Para el análisis de la fiabilidad se utilizó el cálculo de la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

Tabla 2. Bloques de la escala de observación

BLOQUES	EJEMPLOS DE INDICADORES	CONBRACH
Conciencia emocional	Siente la emoción de: miedo, ira, (las emociones básicas) Reconoce en los demás la emoción de: miedo, ira, (las emociones básicas).	0.83
Regulación emocional	Es capaz de relajarse Es capaz de pedir ayuda Es capaz de encontrar solución a los problemas	0.77
Autonomía emocional	Reconoce sus cualidades físicas. Reconoce sus cualidades académicas. Reconoce sus cualidades personales.	0.76
Competencia social	Sabe pedir permiso Sabe dar las gracias Sabe pedir perdón	0.84
Competencia de vida y bienestar	Muestra una actitud positiva Es creativo	0.75

Se sometió a un proceso de validación por jueces, en total 12, y una prueba piloto. A los jueces se les pregunto, sobre cada ítem de la escala, si era: unívoco, relevante y comprensible, las medias resultantes fueron: 8'7; 9'2 y 9'7, respectivamente. Se modificó la escala a partir de los pocos comentarios cualitativos que se obtuvieron.

El maestro fue el encargado de responder la escala calificando de 0 a 10 (0= muy pocas veces o nunca, 10= casi siempre) a cada uno de los 83 elementos de valoración. La escala permite obtener un indicador de competencia emocional general y otro para cada uno de las 5 dimensiones del modelo de referencia.

Inventario de inteligencia emocional BarOn-ICE:NA para ciclo medio y superior

Para la evaluación de la competencia emocional con niños de ciclo medio y superior de educación primaria se aplicó el inventario de inteligencia emocional de BarOn-ICE:NA en la versión reducida, instrumento que fue traducido y adaptado

por Ugarriza y Pajares (2004) que mostró en su validación un coeficiente alfa global de 0.77. Asimismo ha sido utilizado en investigaciones con niños de estas edades para la evaluación de programas de desarrollo de la inteligencia emocional (Ugarriza y Pajares, 2005; Sotil *et al.*, 2005). El BarOn-ICE: NA reducido consta de 30 ítems a los que se responde en una escala de tipo likert de cuatro puntos, según las siguientes opciones de respuesta: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Está dividida en 5 escalas: intrapersonal (mide la autocomprensión y la asertividad), interpersonal (empatía, responsabilidad social y comprensión de los sentimientos de los demás), adaptabilidad (resolución de problemas y adaptabilidad a la realidad), manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de impulsos), estado de ánimo general (felicidad y optimismo). Además, el cuestionario proporciona un cociente de IE global que expresa como se afrontan en general las demandas diarias teniendo en cuenta el conjunto de escalas del cuestionario.

Evaluación de progreso de la aplicación del programa

Percepción de los maestros

La evaluación del proceso de aplicación del programa se realizó mediante unas preguntas abiertas dirigidas a los maestros sobre la participación de su grupo clase, la dificultad en la aplicación, la propia satisfacción y la utilidad de cada una de las actividades. El análisis de sus respuestas permitió valorar progresivamente el proceso de aplicación del programa y recoger propuestas de mejora del mismo.

Percepción del alumno

La valoración de los estudiantes sobre cada una de las actividades se recogió con estrategias distintas atendiendo a la edad de los alumnos. Así, a los alumnos de primer ciclo (6-8 años), se les preguntó oralmente después de cada actividad en qué grado les había gustado (mucho, bastante, regular, poco o nada). Al resto de alumnos (8-12 años) se les pidió que valoraran, mediante una escala likert que oscilaba entre 0 y 2, la satisfacción respecto al programa así como la consecución de los objetivos del mismo y que especificaran qué habían aprendido después de cada bloque temático.

Procedimiento

Durante el curso 2008-09 se formó al profesorado de los tres centros experimentales para que en el curso siguiente pudiesen aplicar el programa de educación emo-

cional a sus alumnos, tal como se detalla en el artículo de Pérez-Escoda, Filella, Soldevila, Fondevila (2013).

El programa consistía en 20 actividades distribuidas en cinco bloques temáticos que se correspondían con cada una de las dimensiones del modelo de referencia. Así se desarrollaron cuatro actividades para cada bloque temático. El programa fue aplicado por el profesorado-tutor semanalmente en el marco del plan de acción tutorial en todos los centros del grupo experimental, en los cuales se realizaron las actividades que se detallan en la Tabla 3. El programa se adaptó a las características evolutivas de los diferentes grupos de edad.

En el proceso de aplicación del programa a los alumnos se cuidó un conjunto de elementos que configuraron el encuadre metodológico de la intervención. Así, las sesiones fueron siempre dirigidas por el profesor/a-tutor/a quienes fomentaron la implicación de los alumnos a partir de un trabajo individual y posteriormente grupal. Aunque se requerían algunas exposiciones por parte del profesorado, las sesiones participativas eran el referente básico de la actividad docente. El trabajo experiencial fue la estrategia clave para la adquisición de competencias emocionales.

Tabla 3. Programa de actividades y objetivos

BLOQUE TEMÁTICO	ACTIVIDAD	OBJETIVOS
COMPETENCIA EMOCIONAL	La rueda de las emociones	Conocer y utilizar vocabulario emocional. Tomar conciencia de las distintas emociones. Distinguir entre emociones positivas y negativas.
	¡Adivina qué emoción es!	Expresar emociones a través de la dramatización. Relacionar diferentes situaciones con las emociones que generan.
	Sé como me siento	Tomar conciencia de las propias emociones.
	Sé como te sientes	Tomar conciencia de las emociones de los demás.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Aprende a relajarte	Experimentar la relajación y el bienestar que produce. Valorar la relajación como estado que permite regular las emociones.

BLOQUE TEMÁTICO	ACTIVIDAD	OBJETIVOS
REGULACIÓN EMOCIONAL	Semáforo emocional: luz verde	Valorar las posibles soluciones de una determinada situación y analizar la respuesta más correcta. Regular las emociones negativas y reducir sus efectos perjudiciales.
	Teatro emocional	Aprender estrategias de regulación emocional.
	El Rey y el Halcón	Aprender la importancia de la regulación emocional.
AUTONOMÍA EMOCIONAL	Así soy yo	Expresar verbalmente características propias Analizar las características expresadas Desarrollar habilidad de escucharse a sí mismo.
	El alumno estrella	Reforzar la autoestima y valorar el esfuerzo.
	La caja mágica	Expresar verbalmente la importancia de considerar los aspectos positivos que todos tenemos.
	La Rueda positiva	Estimular el conocimiento de características personales. Realzar los aspectos positivos que se pueden descubrir en los demás.
COMPETENCIA SOCIAL	Diario de clase	Aprender a dar y recibir elogios que nos hacen sentir bien. Desarrollar una actitud positiva de aprecio a los demás.
	Carta de disculpas	Aprender a pedir y aceptar disculpas.
	Asertividad	Ser capaz de expresar los propios sentimientos, derechos y necesidades. Respetar los sentimientos, derechos y necesidades de los demás.
	NEMO	Practicar la técnica NEMO: nombre, emoción, motivo y objetivo.
COMPETENCIA DE VIDA Y BIENESTAR	¿Quién es el ladrón de mi tiempo?	Saber gestionar el tiempo.
	¿Que hago yo con mi tiempo?	Aprender a organizarnos.
	Sucesos agradables	Aprender a valorar las pequeñas cosas agradables.
	Tomo una decisión	Reflexionar y analizar ventajas y desventajas antes de tomar una decisión.

En general, se siguieron seis fases: 1) Problema. Inicialmente se presentó una situación, se informó y se provocó la reacción de los estudiantes. 2) Reacción. Los alumnos expresaron sus opiniones y sentimientos en relación con el problema (tanto si eran a favor como en contra). 3) Modelos. Se proporcionaron modelos de comportamiento a través de vídeos, recortes de prensa, bibliografía, ejemplificación, etc. Los modelos podían ser positivos, para ser seguidos, o negativos, para ser criticados. 4) Práctica de habilidades. La práctica se desarrolló mediante dinámicas diversas (por parejas, en pequeño grupo, *role playing*, etc.). 5) Aplicación. Se orienta y anima al alumnado a aplicar las habilidades adquiridas en las situaciones concretas de la vida real. 6) Evaluación. Se valoran las mejoras observadas en el alumnado y también las actividades en sí mismas.

Para la implantación del programa de educación emocional en la etapa de primaria, se requirieron una serie de recursos humanos, materiales y contextuales, entre los que podemos destacar la necesidad de profesorado dispuesto a llevar a cabo la intervención y que dispusiese de la información y formación adecuadas. A su vez, fue necesaria la anticipación y negociación del espacio temporal en cuanto a número de horas y franjas horarias más adecuadas.

RESULTADOS

Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico PASW Statistic 18. Inicialmente se determinó la normalidad de la muestra mediante la prueba de Kolmogorov Smirnov para todas las escalas de los dos instrumentos de evaluación utilizados. La prueba de Kolmogorov-Smirnov da resultados estadísticamente no significativos en todas las dimensiones de los dos instrumentos, tanto en el pretest como en el posttest, por lo que nuestra asunción de normalidad en la distribución de las puntuaciones es correcta.

Primer ciclo de educación primaria (6-8 años)

La evaluación de los alumnos de 1º y 2º curso de primaria se realizó mediante la aplicación de la Escala de Ciclo Inicial, anteriormente presentada, antes y después de la aplicación del programa.

Se confirmó que los grupos eran equivalentes, pues no existían diferencias iniciales significativas entre el grupo experimental y el grupo control: Conciencia emocional ($p=0.2$), Regulación emocional ($p=0.013$), Autonomía emocional ($p=0.012$), Competencia social ($p=0.89$), Competencias vida y bienestar ($p=0.1$).

En la Tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos para cada una de las dimensiones de la escala y para el total de desarrollo emocional, en función del género.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de la escala de ciclo inicial

GE		NIÑA		NIÑO		TOTAL	
		MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Conciencia emocional	PRE	5,64	,74	5,88	,85	5,75	,79
	POST	7,66	,22	7,28	,30	7,48	,32
Regulación emocional	PRE	7,16	1,08	5,71	1,32	6,46	1,39
	POST	7,57	,80	7,17	1,26	7,37	1,04
Autonomía emocional	PRE	6,85	,82	5,59	1,06	6,25	1,13
	POST	7,02	,32	7,06	,39	7,04	,35
Competencia Social	PRE	7,08	,66	6,02	,89	6,57	,94
	POST	8,03	,74	7,35	1,01	7,71	,93
Competencias vida y bienestar	PRE	6,92	,93	5,35	,80	6,16	1,17
	POST	7,31	1,13	6,45	1,35	6,90	1,29
TOTAL	PRE	6,73	,57	5,71	,82	6,24	,86
	POST	7,07	,69	6,90	,71	6,99	,69
N		13		12		25	
GC		NIÑA		NIÑO		TOTAL	
		MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Conciencia emocional	PRE	5,71	,78	5,32	,76	5,50	,82
	POST	5,53	,85	5,23	1,14	5,47	,78
Regulación emocional	PRE	6,32	,84	5,73	,93	5,96	,93
	POST	6,06	,98	5,52	1,04	5,73	1,03
Autonomía emocional	PRE	6,91	,87	6,58	1,04	6,71	,97
	POST	6,83	,89	6,63	,94	6,71	,91
Competencia Social	PRE	6,64	1,30	6,46	1,30	6,53	1,28
	POST	6,67	1,46	6,12	1,36	6,33	1,40
Competencias vida y bienestar	PRE	6,74	1,34	6,76	1,41	6,75	1,36
	POST	6,89	1,17	6,55	1,45	6,68	1,34
TOTAL	PRE	6,46	,76	6,17	,83	6,28	,82
	POST	6,40	,77	6,01	,95	6,05	,87
N		10		16		26	

Respecto a la dimensión de *Conciencia emocional*, observamos que existen diferencias significativas entre el momento del pretest y el postest, produciéndose un aumento significativo en el postest ($F(1,47)=58.799$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.556$). Sin embargo, la interacción entre grupo y fase revela que tan solo el grupo experimental muestra un incremento estadísticamente significativo en esta competencia después de la intervención ($F(1,47)=80.004$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.630$). En cuanto a la variable sexo, no existen diferencias significativas.

El análisis de la competencia de *Regulación emocional* también muestra un aumento de los valores de dicha competencia entre fases ($F(1,47)=5.201$, $p < 0.027$, $\eta^2=0.1$). La interacción grupo y fase revela que tan solo existen diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental ($F(1,47)=14.979$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.242$). En cuanto a la variable sexo, existen puntuaciones significativamente superiores ($F(1,47)=8.603$, $p < 0.005$, $\eta^2=0.155$), en las niñas, independientemente del grupo y de la fase.

En la dimensión *Autonomía emocional*, se observan diferencias significativas entre pre y post ($F(1,47)=16.322$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.258$). La interacción entre grupo y fase muestra que sólo el grupo experimental incrementa significativamente los valores de autonomía emocional ($F(1,47)=21.204$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.311$) a raíz de la intervención. En cuanto a la variable sexo no se observan diferencias significativas.

El análisis de la dimensión *Competencia social* muestra un aumento significativo de las puntuaciones entre el pretest y el postest ($F(1,47)=16.267$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.257$). La interacción entre grupo y fase muestra que solo el grupo experimental incrementa los valores de competencia social ($F(1,47)=27.972$, $p < 0.001$, $\eta^2=0.373$). Se observan diferencias significativas entre grupo experimental y grupo control a favor del primer grupo ($F(1,47)=4.814$, $p < 0.033$, $\eta^2=0.093$). En cuanto a la variable sexo se observan puntuaciones significativamente superiores en las niñas ($F(1,47)=4.341$, $p < 0.043$, $\eta^2=0.085$).

Finalmente, en la dimensión *Competencias de vida y bienestar*, se observan diferencias significativas entre fases pre y post ($F(1,47)=4.086$, $p < 0.049$, $\eta^2=0.080$). La interacción entre grupo y fase muestra que el aumento significativo tan solo se observa en el grupo experimental ($F(1,47)=4.832$, $p < 0.033$, $\eta^2=0.093$). En cuanto a la variable sexo, existen puntuaciones significativamente superiores en las niñas ($F(1,47)=5.161$, $p < 0.028$, $\eta^2=0.099$), independientemente del grupo y de la fase.

Análisis del índice global de la competencia emocional

El análisis muestra un aumento significativo ($F(1,47)=11.595$, $p=0.001$, $\eta^2=0.198$) de los valores totales del instrumento entre los momentos pretest y postest. La

interacción entre grupo y fase muestra que tan solo en el grupo experimental se observa un incremento en las puntuaciones globales de la escala en el post test ($F(1,47) = 21.204$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.311$). Por último, destacar que existen diferencias significativas entre sexos, a favor de las niñas ($F(1,47) = 5.494$, $p < 0.023$, $\eta^2 = 0.105$).

Segundo y tercer ciclo de educación primaria (8-12 años)

Los grupos eran equivalentes pues no existían inicialmente diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control: Intrapersonales ($p = 0.52$), Interpersonales ($p = 0.12$), Adaptabilidad ($p = 0.22$), Gestión Estrés ($p = 0.92$), Impresión positiva ($p = 0.81$). En la Tabla 5 se presentan los resultados descriptivos de los 6 factores del test Bar-On.

El análisis de acuerdo con el modelo lineal general de medidas repetidas permite destacar en la dimensión *Componentes Intrapersonales* la ausencia de diferencias significativas ($F(1,346) = 0.533$, $p < 0.466$). entre fases, tampoco se observa diferencias significativas entre grupos ($F(1,346) = 1.614$) ni entre sexos ($F(1,346) = 0.168$, $p = 0.683$). En cambio sí que se observan diferencias significativas entre grupos de edad ($F(1,346) = 5.168$, $p = 0.015$). Cabe destacar que lo más importante es que los resultados demuestran una interacción significativa ($F(1,346) = 10.880$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.030$) entre fase y grupo; es decir, mientras el grupo control desciende el grupo experimental aumenta. No se observa ninguna otra interacción significativa.

Tabla 5. Resultados del test de Bar-On

GE		NIÑA		NIÑO		TOTAL	
		MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
INTRAPERSONALES	PRE	14,44	3,40	14,02	3,35	14,31	3,34
	POST	15,21	3,15	14,32	2,95	14,81	3,03
INTERPERSONALES	PRE	18,93	2,93	18,29	2,98	18,73	2,94
	POST	19,89	2,70	19,44	2,78	19,79	2,72
ADAPTABILIDAD	PRE	15,29	4,03	15,94	4,06	15,68	3,94
	POST	16,26	3,79	16,99	3,75	16,74	3,67
GESTIÓN ESTRÉS	PRE	17,75	4,03	16,91	3,84	17,14	3,98
	POST	17,25	3,65	16,67	3,51	16,69	3,62
IMPRESIÓN POSITIVA	PRE	16,10	3,11	15,67	2,98	15,82	3,03
	POST	17,14	2,88	16,76	2,91	16,90	2,86
INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRE	66,40	8,48	65,15	8,98	65,85	8,61
	POST	68,62	7,66	67,42	7,97	68,02	7,65

GE		NIÑA		NIÑO		TOTAL	
		MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
N		84		97		198	
INTRAPERSONALES	PRE	13,89	3,46	14,31	3,94	14,04	3,69
	POST	13,69	3,00	14,02	3,88	13,83	3,45
INTERPERSONALES	PRE	19,71	2,30	18,60	3,01	19,18	2,70
	POST	20,11	2,29	18,14	3,01	19,17	2,82
ADAPTABILIDAD	PRE	15,42	3,21	16,92	3,51	16,14	3,42
	POST	15,78	3,76	17,11	3,43	16,40	3,65
GESTIÓN ESTRÉS	PRE	17,44	3,05	16,71	3,63	17,09	3,34
	POST	16,66	3,41	16,64	3,42	16,65	3,40
IMPRESIÓN POSITIVA	PRE	15,76	2,24	15,73	2,27	15,75	2,24
	POST	16,68	4,70	15,58	2,26	16,15	3,75
INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRE	66,47	6,91	66,54	9,33	66,49	8,12
	POST	66,23	7,68	65,92	8,90	66,05	8,25
N		90		83		174	

El análisis de la dimensión *Componentes interpersonales* muestra un aumento significativo ($F(1,346)=28.636$, $p<0.001$, $\eta^2=0.076$) de los valores totales del instrumento después de la intervención en general. Existe también un efecto significativo en la variable edad ($F(1,346)=8.618$, $p<0.004$, $\eta^2=0.024$) y en el sexo ($F(1,346)=14.058$, $p<0.001$, $\eta^2=0.039$). Es necesario destacar que los resultados demuestran una interacción significativa ($F(1,346)=24.274$, $p<0.001$, $\eta^2=0.066$) entre fase y grupo; es decir, mientras el grupo control muestra un descenso, en el grupo experimental se produce un aumento significativo de las puntuaciones. Por último, también se observa que se registran valores superiores en el grupo de alumnos de ciclo superior del grupo experimental ($F(1,346)=6.364$, $p<0.012$, $\eta^2=0.018$).

En la dimensión de *Adaptabilidad* se observa un aumento significativo ($F(1,346)=21.473$, $p<0.001$, $\eta^2=0.058$) de las puntuaciones de dicha competencia entre fases. No se observan diferencias significativas entre grupos ($F(1,346)=0.013$, $p<0.908$) sin embargo la interacción entre fases muestra diferencias significativas a favor del grupo experimental $F(1,346)=5.783$, $p=0.017$, $\eta^2=0.016$. No se observan diferencias por sexo.

En el análisis de la dimensión de la *Gestión del estrés* se observan puntuaciones significativamente superiores en la fase postst ($F(1,346)=9.652$, $p<0.002$, $\eta^2=0.027$). También se observan diferencias en la variable sexo ($F(1,346)=4.299$, $p<0.039$, $\eta^2=0.012$) a favor de las chicas. Sin embargo en este caso no se observan interacciones significativas.

En relación a la dimensión *Impresión positiva*, se observa un aumento significativo de las puntuaciones en la fase posttest ($F(1,346) = 26.979$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.072$). De nuevo, sólo el grupo experimental muestra puntuaciones significativamente superiores en la fase posttest ($F(1,346) = 4.064$, $p < 0.045$, $\eta^2 = 0.012$).

En el factor *Inteligencia emocional global*, el análisis muestra un aumento significativo de las puntuaciones en la fase posttest ($F(1,346) = 9.384$, $p < 0.002$, $\eta^2 = 0.026$). De nuevo, el análisis de la interacción entre fase y grupo muestra que tan solo el grupo experimental obtiene puntuaciones significativamente superiores entre el antes y el después de la intervención ($F(1,346) = 20.660$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.056$).

En todos los casos se cumplió el criterio de esfericidad de Mauchly ($p > 0.005$).

Evaluación de proceso de la aplicación del programa

La evaluación de proceso se llevo a cabo a partir de la opinión de maestros y alumnos expresada en sesiones presenciales.

Percepción de los maestros

En cuanto al nivel de participación, dificultad y utilidad del programa los profesores, afirman que en todos los grupos y en todas las actividades se observó una gran *participación del grupo clase*.

En relación con la *dificultad* en la aplicación de las actividades, sólo hubo pequeños comentarios en dos actividades de las veinte del programa elemento que ha permitido la revisión y ajuste de las mismas. Resulta destacable que todos los maestros se manifestaron muy *satisfechos* con el programa y las actividades del mismo, subrayando su *utilidad*. En este sentido, se recogen a continuación algunas de las valoraciones realizadas en relación con esta cuestión:

“Esta sesión resulta muy provechosa porque la semana anterior se había producido el mismo suceso.” (P2, 7-3)

“Hago una valoración positiva porque aprenden a escuchar a los demás, a conocer sus emociones, las de los demás...” (P5, 4-3)

En resumen, de acuerdo con la percepción de los maestros podemos afirmar que el programa es apropiado para educación primaria y las actividades cumplen con las expectativas previstas.

Percepción de los alumnos

Se ha realizado un análisis contrastando la concordancia del aprendizaje percibido con los objetivos de las actividades en cada bloque temático.

El resumen de las valoraciones tanto de satisfacción como de consecución de los objetivos para cada bloque se recoge en la Tabla 6. Conviene precisar que las puntuaciones oscilan entre 0 y 2, siendo 0 cuando hay poca satisfacción y 2 cuando ésta es elevada. Asimismo, en relación a la consecución de objetivos, 2 puntos significan que los aprendizajes señalados por los alumnos concuerdan con el objetivo principal de la actividad y 0 cuando existe una falta total de concordancia.

En la Tabla 6 puede observarse como todos los bloques obtienen una puntuación elevada tanto en la satisfacción expresada por los alumnos como en la consecución de los objetivos.

Tabla 6. Satisfacción del alumnado y consecución de los objetivos

BLOQUE	SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO	CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS
Conciencia	1,74	1,73
Regulación	1,82	1,63
Autonomía emocional	1,84	1,70
Competencia social	1,76	1,62
Competencias de vida	1,55	1,65

En definitiva, tanto las valoraciones del profesorado como las valoraciones de los propios alumnos, nos ofrecen datos muy satisfactorios. Complementan estas valoraciones la ausencia de incidentes o imprevistos y la percepción de una aceptación y buen clima en los centros que ha favorecido la correcta aplicación del programa. En todos los casos se contó con el reconocimiento y apoyo de los equipos directivos de los centros participantes.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio era observar la eficacia del programa en el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos de primaria. Además también nos planteábamos observar si existían diferencias de género en la eficacia del programa.

Respecto al primer objetivo, los datos obtenidos, tanto con la Escala de observación del desarrollo emocional de ciclo inicial como con el test de Bar-On para

segundo y tercer ciclo de educación primaria, nos permiten afirmar que las mejoras apreciadas son debidas a la intervención realizada. En los alumnos de ciclo inicial (6-8 años) del grupo experimental se ha alcanzado un aumento significativo en todas las dimensiones de la competencia emocional trabajadas en el programa: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Por su parte el contraste entre fase inicial y final mediante el test de Bar-On permite afirmar que los niños entre 8 y 12 años han experimentado una mejora en los componentes intrapersonales, interpersonales, en adaptabilidad, impresión positiva e inteligencia emocional. El componente de gestión del estrés del test de Bar-On es el único que no muestra un cambio significativo. Este dato nos lleva a pensar que quizás habría que profundizar más en actividades de regulación emocional dirigidas específicamente a la gestión de las situaciones que puedan generar estrés, aunque por otra parte, hoy en día sabemos que la regulación emocional es un constructo amplio que requiere ser evaluado teniendo en cuenta muchos factores como el tipo de emoción experimentada y/o la intensidad emocional de la experiencia (p.ej., Oriol, Filella y Calucho, 2013).

La eficacia del programa respecto a la mejora en el desarrollo de las competencias emocionales van en la línea de los pocos estudios realizados en nuestro país sobre la evaluación de los programas socioemocionales en educación primaria, donde también se aportan evidencias acerca de la eficacia de estos programas en esta etapa educativa (p.ej., Agulló, 2003; Agulló et al., 2011). Además estos resultados también nos permiten concluir que el modelo de competencias del GROPE desarrollado en el programa parece eficaz para favorecer el aumento en las puntuaciones en cada una de las competencias trabajadas. Si comparamos los resultados obtenidos con la literatura internacional, la revisión de los estudios sobre evaluación de programas socioemocionales realizada por Durlak et al., (2011) también pone de manifiesto que estos programas favorecen el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente aquellos que se centran específicamente en trabajar en base al desarrollo de habilidades o competencias específicas al igual que sucede con este programa. Tal y como se especifica en la introducción del artículo, la revisión de Durlak et al., 2011 también informa acerca de los beneficios de estos programas en otras variables de estudios como el rendimiento académico, la reducción del bullying o la mejora del comportamiento. Ello nos hace plantear la necesidad en futuras investigaciones de observar la eficacia de estos programas considerando otras variables que no sean específicamente las competencias emocionales desarrolladas en el programa.

Paralelamente, se tuvo en cuenta la valoración de los usuarios respecto a la aplicación del programa. Ello creíamos que era muy necesario para observar la ade-

cuación del programa a los destinatarios, aspecto importante a tener en cuenta en cualquier evaluación de un programa educativo (Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007). Los resultados muestran un alto grado de satisfacción de los profesores y alumnos respecto al programa y además estos últimos consideran que el programa se ajusta a la consecución de los objetivos propuestos en el mismo. Datos especialmente relevantes si tenemos en cuenta que algunos de los aspectos más destacados para garantizar una buena eficacia de los programas de aprendizaje social y emocional son los relativos a la participación de los estudiantes en la planificación, implementación y evaluación de los programas (Devaney, O'Brien, Resnik, Keister, y Weissberg, 2007; Greenberg et al., 2003). A la participación de los alumnos en el proceso de evaluación hay que añadir la implicación de los maestros en la aplicación de los programas. Se realizó una formación previa a los maestros para que fueran ellos mismos quienes aplicaran el programa de educación emocional a sus alumnos y se les invitó a participar en la evaluación del mismo. El alto grado de satisfacción obtenido por los maestros corrobora algunas de las conclusiones obtenidas por otros estudios internacionales donde se enfatiza la necesidad de un compromiso por parte de los maestros para que estos hagan suyo el programa y se genere un impacto positivo en los alumnos (Bencivenga y Elias, 2003; Devaney et al. 2007).

El segundo objetivo que nos planteábamos en el estudio era observar si existían diferencias de género en la eficacia del programa respecto al desarrollo de competencias emocionales. Los resultados nos indican que las niñas de 6-8 años puntúan más alto en Regulación emocional, Competencia social y Competencia de vida y bienestar que sus compañeros. En las edades de 8-12 años, las niñas sólo muestran mayores puntuaciones en el Componente Intrapersonal. Estos resultados podrían indicar que en el primer ciclo de primaria los efectos del programa sobre las niñas serían mucho mayores que sobre los niños en las puntuaciones de estas tres competencias, a diferencia de lo que pasa en los otros dos ciclos donde las diferencias tan solo se observarían en los componentes interpersonales. Si observamos lo que ocurre con el desarrollo de competencias emocionales por razones de género, vemos que algunos de estudios concluyen que los procesos de socialización favorecen un mayor desarrollo de la expresividad emocional, la comprensión de emociones y las competencias interpersonales en las niñas (Aquino, 2003; Sánchez Núñez et al., 2008). Por lo tanto, esta diferencia en cuanto al proceso de socialización emocional podría estar favoreciendo también una mayor eficacia de los programas en las niñas, especialmente en estas primeras edades de la primaria.

Estos datos adquieren una especial relevancia si tenemos en cuenta los hallazgos previos realizados al respecto donde, por un lado se constata pocos estudios en los que se haya tenido en consideración las diferencias de género, y por otro en los

pocos conocidos, los resultados son contradictorios. Así por ejemplo, en el contexto español, en niños de primaria no se encontraban diferencias por razones de género (Agulló, 2003; Agulló et al., 2011), mientras que en nuestro estudio si se han destacado algunas diferencias significativas.

LIMITACIONES

En primer lugar, cabe destacar la dificultad en el control de todas las variables extrañas que pueden interferir en la aplicación del programa, hecho que impide determinar la incidencia de alguna otra variable no considerada.

Cabe también añadir las limitaciones derivadas de la inexistencia de instrumentos validados para ciclo inicial de primaria y que permitan evaluar el desarrollo de competencias emocionales. Para esta investigación se elaboró una escala *ad hoc* que debe seguir un proceso de validación más exhaustivo en futuros trabajos con niños ciclo inicial de primaria (6-8 años).

Finalmente, también somos conscientes de la necesidad de contemplar en futuros trabajos el impacto de estos programas en otras variables como el rendimiento académico, el comportamiento en el aula, la relación con los compañeros etc.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio constituyen una nueva evidencia de que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante programas de educación emocional. Además, este estudio contribuye a la aportación de nuevos datos respecto a la evaluación sistemática de este tipo de programas insuficientes todavía en nuestro país (Pérez-González, 2008; Repetto, Pena y Lozano, 2007), especialmente para niños de 6 a 12 años. Nuestro sistema educativo debería en consecuencia proponerse seriamente la incorporación de intervenciones destinadas al desarrollo de estas competencias que en definitiva favorecen el bienestar personal y social del alumnado. Además es necesario que estos programas sean evaluados de forma sistemática para observar su eficacia en diferentes edades tanto en la educación primaria como en la educación secundaria. Así mismo es necesario seguir obteniendo evidencias relacionadas con las diferencias de género en el desarrollo de las competencias emocionales.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se ha realizado gracias a la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento (SEJ2007-65505/EDUC).

Fecha de recepción del original: 22 de marzo de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 16 de octubre de 2013

REFERENCIAS

- Abarca, M. (2004). *La educación emocional en la Educación primaria: Currículo y Práctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Agulló, M. J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria: aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano*. Lleida: Universitat de Lleida. Tesis doctoral (inédita).
- Agulló, M. J., Filella, G. Soldevila, A. y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de la Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Altarejos, F. (2004). Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad (D. Goleman y Tomás de Aquino). *Estudios sobre Educación*, 7, 45-66.
- Aquino, A. E. (2003). Diferencias de género y edad en la inteligencia emocional en un grupo de internautas. Tesis doctoral. Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Lima, Perú.
- Bencivenga, A., and Elias, M. J. (2003). Leading schools of excellence in academics, character, and social-emotional development. *NASSP Bulletin*, 87(637), 60-72.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Extraído el 10 de diciembre de 2010 de <http://revistas.um.es/rie/article/download/99071/94661>
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., and Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Calderón, C. (2001) Propuestas de educación emocional en la escuela: “Coctel de frutas”. *Aula de Innovación Educativa*, 101, 68-72.

- Carpena, A. (2012). *Com et sents?* Barcelona: Eumo.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: CASEL.
- Collell, J. y Escudé, C. (2004). Rol de les emocions en els processos de maltractament entre alumnes. *Àmbits de Psicopedagogia: Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, 12, 20-26.
- Crary, E. (1994). *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Devaney, E., O'Brien, M. U., Resnik, H., Keister, S., and Weissberg, R. P. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Chicago: CASEL.
- Diekstra, R. F. W. (2008). Effectiveness of school-based social and emotional education programmes worldwide. In *Social and emotional education: An international analysis* (pp. 255-312). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. R. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2007). Inteligencia emocional y salud. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 173-187. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En F. A. Muñoz, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Gallardo Vázquez, P. y Gallardo López, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional: desarrollo emocional, social y moral en la educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., and Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning, *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behavior, effective learning and

- well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330.
- Jones, K. (2004). Fear of emotions. *Simulation & Gaming*, 35, 454-460
- López-Cassá, E. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- López-Cassá, E. (2011). *Educación de las emociones en la infancia (de 0 a 6 años): reflexiones y propuestas prácticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Mayer, J. D., Salovey, P., and Caruso, D. R. (2002). Manual for the MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Toronto: MultiHealth Systems.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., and Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral. Extraído el 10 de diciembre de 2010 de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0623106-091502/>
- Oriol, X., Filella, G. y Calucho, N. (2013). La influencia de las relaciones interpersonales en la evaluación cognitiva y regulación de la ira en diferentes grupos de edad. *Revista de Psicología Social*, 28, 73-84.
- Pérez-Escoda, N. y Cabero, M. (2007). Ámbitos de aplicación de la educación emocional: proyectos innovadores y temáticas emergentes. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)*. Barcelona: Praxis.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*, 81-97. Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 523-546.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI. Revista de Educación*, 9, 35-41. Extraído el 10 de diciembre de 2010 de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>

- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Salmurri, F., y Skoknic, V. (2005). Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica. *Revista de Psicología*, 14, 9-28.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., and Mayer, J. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*, 504-520. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Sánchez Núñez, M. T., Fernández Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 455-474.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson
- Senra, M., Pérez-González, J. C. y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: revisión y estado actual de la cuestión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 73-82.
- Slater, A., and Lewis, M. (2002). *Introduction to child development*. Oxford: Oxford University Press.
- Soldevila, A. (2007). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores. Universitat de Lleida. Tesis doctoral (inédita).
- Sotil A., Ecurra L., Huerta, R., Rosas M., Campos E. y Llaños, A. (2005). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65. Extraído el 10 de diciembre de 2010 de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v11n2/a05v11n2.pdf>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. Lima: Edición de las autoras.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.